

Educação em disputa: qual escola para os estudantes da classe trabalhadora?

RESUMO: O texto objetiva colaborar para o debate a respeito da importância de estudantes e professores se reconhecerem enquanto trabalhadores e se organizarem para assumir seus direitos e deveres. Busca discutir a necessidade de fortalecer o trabalho coletivo e a construção de espaços de participação democrática na escola. Essa reflexão resulta de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida no âmbito do Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina (LEME), que utilizou como recurso metodológico, além da pesquisa bibliográfica, o uso de entrevistas semiestruturadas e questionário. O estudo levantou a necessidade de fortalecer a conscientização dos sujeitos que compõem o espaço escolar diante das implicações do atual momento histórico de contexto neoliberal de cidadania atrofiada. Tendo a formação humana integral como perspectiva, a ausência de conexão entre professores e estudantes reafirma a necessidade de o coletivo que compõe a escola assumir-se como conjunto da classe trabalhadora e, dessa forma, contribuir para que essa instituição cumpra relevante papel social.

Palavras-chave: classe trabalhadora; movimento estudantil; formação integral.

Vanderlei Wosniak

Rede Estadual de Educação de Santa Catarina
vanderleiwosniak@gmail.com

Cloves Alexandre de Castro

Instituto Federal Catarinense (IFC- Blumenau)
cloves.castro@ifc.edu.br

Education in dispute: which school for working class students?

ABSTRACT: This article supports the debate about the importance of students and teachers identifying themselves as workers and partners to defend their rights and duties. It intends to discuss the importance of strengthening collective work and creating a space for democratic practice in schools. The considerations of this article are the result of a qualitative study developed by the Laboratory of Spaces and Memories of Vocational and Technological Education in Santa Catarina (Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina - LEME), which has used semi-structured interviews and a questionnaire as a methodological resource, in addition, to literature research. The study empowers the commitment to reinforce the awareness of individuals who shape the school environment and face the current historical moment of a neoliberal and atrophied society. Considering the integral human formation as a perspective, the lack of connection between teachers and learners reiterates the need for the collective that makes up the school to recognize it is part of the working class and, in this way, contribute to the institution performing its relevant social role.

Keywords: working class; student movement; integral formation.

Educación en disputa: ¿qué escuela para los estudiantes de la clase trabajadora?

RESUMEN: El texto tiene como objetivo colaborar para el debate sobre la importancia de que estudiantes y profesores se reconozcan en la condición de trabajadores y se organicen para asumir sus derechos y deberes. Busca discutir la necesidad de fortalecimiento del trabajo colectivo y la construcción de espacios de participación democrática en la escuela. Esa reflexión es resultado de una investigación cualitativa, desarrollada en el ámbito del Laboratorio de Espacios y Memorias de la Educación Profesional y Tecnológica de Santa Catarina (LEME), que utilizó como recurso metodológico, además de la investigación bibliográfica, el uso de entrevistas semiestructuradas y cuestionario. En el estudio, se levantó la necesidad de fortalecer la concientización de los sujetos que componen el espacio escolar delante de las implicaciones del actual momento histórico de contexto neoliberal de ciudadanía atrofiada. Teniendo en cuenta la perspectiva de una formación humana integral, la ausencia de conexión entre profesores y estudiantes reafirma la necesidad de que el colectivo que compone la escuela se asuma como parte de la clase trabajadora y, así, contribuya para que esa institución cumpla relevante papel social.

Palabras clave: clase trabajadora; movimiento estudiantil; formación integral.

Introdução

O presente texto resulta de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no macroprojeto Organização de Espaços Pedagógicos na EPT, o qual está associado às relações desses espaços com a EPT e suas interlocuções com o mundo do trabalho e os movimentos sociais.

A partir da necessidade dos estudantes de expressar-se, de se fazer presentes e rejeitar a condição de invisibilidade, interessamos contribuir para superar a ausência de momentos de reflexão e planejamento em grupo, que limita a capacidade de mobilização coletiva e desperta dúvidas sobre os princípios da escola pública. Afinal, a perspectiva de uma formação humana integral articulada a uma proposta emancipatória exige o respeito à opinião dos estudantes e o estímulo ao seu envolvimento no processo de construção social.

Todavia, “a escola, como qualquer outra instituição, é uma construção social que tende a atender às necessidades presentes na sociedade, que a coloca no seio de suas contradições e de seus

embates sociais” (Corrêa, 2012, p. 139), e o professor tem papel fundamental no processo, seja o processo que naturaliza a ideia de que nem todos podem ter acesso aos bens materiais, imateriais, culturais etc. produzidos pela humanidade, seja o processo de buscar caminhos que possibilitem uma educação “com homens e mulheres capazes de exercer seu trabalho *autônomo* e *autodeterminado*, voltado para a produção de *bens socialmente úteis* e na qual o trabalho, educação, o tempo de vida, a preservação da natureza sejam vitais” (Antunes; Pinto, 2017, p. 106).

A construção de uma escola que proporcione o processo de amadurecimento social e político de seus estudantes, contribuindo na formação de um sujeito responsável, consciente de seus deveres e direitos, comprometido com as pautas sociais. Uma educação que contemple a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo que ofereça ao estudante, ao finalizar o ciclo, o direito de escolha. Nesse sentido, o modelo a ser seguido, nas palavras de Ramos (2008, p. 2), é o da educação unitária, o qual “pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social”.

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre o papel da escola pública na formação da classe trabalhadora, debatendo a respeito da importância de estudantes e professores se reconhecerem enquanto trabalhadores e se organizarem para assumir seus direitos e deveres. Buscou, ainda, discutir a necessidade de fortalecer o trabalho coletivo e a construção de espaços de participação democrática na escola. Outro objetivo foi o de compreender a presença e os limites de protagonismos dos estudantes, bem como identificar e compreender a perspectiva dos agentes e atores da escola quanto às possibilidades dessa manifestação.

Após a introdução, o artigo segue com os procedimentos metodológicos. Na terceira seção, discutimos alguns dos desafios presentes na construção de uma escola que proporcione o processo de amadurecimento social e político de seus estudantes, seguido de um breve registro da trajetória do movimento estudantil. A quarta seção problematiza a escola sob a influência do neoliberalismo e aponta a importância da organização estudantil como ferramenta para promover a formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Na seção seguinte, o texto aborda a tensão entre a escola como instituição

reprodutora de desigualdades sociais e seu potencial como espaço de transformação e emancipação. Por fim, apresentamos as considerações finais, sem a pretensão de esgotar o debate, mas com a expectativa de este trabalho contribuir para que estudantes e trabalhadores da educação reflitam sobre suas práxis cotidianas no espaço escolar.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho é oriundo de uma pesquisa que se deu em uma instituição de ensino voltada para a educação profissional, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, com oferta de ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) na rede pública estadual de Santa Catarina (SC). Ela teve como problema investigar o protagonismo estudantil no âmbito do espaço escolar. Desenvolvida no Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina (LEME), a pesquisa qualitativa buscou identificar e mapear espaços de práticas e de memórias da EPT em SC no que tange à atuação juvenil na escola (Plácido; Castro, 2021).

As ferramentas metodológicas foram a pesquisa bibliográfica, a aplicação de questionário e o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas, cuja análise das informações obtidas deu-se à luz dos procedimentos indicados por Bardin (1977). Realizada a escolha dos documentos e coleta dos dados, sua organização e leitura flutuante do material, quando estabelecemos contato com os documentos e conhecemos os textos, atendeu-se às etapas do método de Análise de Conteúdo, para que fosse possível classificar as categorias e proceder à análise das fontes coletadas. Na fase de análise, inicialmente formatamos o documento. Para a codificação do texto, realizamos a leitura da entrevista e selecionamos as partes que apresentam relação direta com os questionamentos da pesquisa. Após reunir as partes e agrupá-las de acordo com a temática, com base no referencial teórico, foram estabelecidas as categorias.

A pesquisa bibliográfica buscou referências sobre o estado da arte das produções que se aproximaram da nossa pesquisa e destacou a relevância e o impacto das ações dos estudantes enquanto atores sociais ao intervir na sociedade como cidadãos de direitos e deveres.

Por outro lado, a falta de prossecução do movimento estudantil local, assim como a frequente ausência do grêmio estudantil (GE) na instituição pesquisada foram captadas através dos relatos dos 15 entrevistados. Dentre os trabalhadores da educação, entrevistamos três que atuam ou atuaram como docentes no ensino regular; quatro que atuam ou atuaram como docentes na educação profissional; uma que atua como merendeira, função a qual Monteiro (2005, p. 147), ao tratar dos sujeitos que habitam os espaços intramuros da escola, destaca como “a grande mãe para o universo dos alunos, ela sabe daquele menino que só se alimenta uma vez por dia, e isso ocorre na escola [...]”.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146). As entrevistas com membros da educação profissional possibilitaram dialogar sobre a compreensão que os entrevistados têm tanto do seu papel enquanto atores na educação quanto da forma como percebem os agentes que determinam as regras e regulam a sociedade. As entrevistas com membros do movimento estudantil, quando ouvimos sete sujeitos que protagonizaram a prática do movimento estudantil secundarista em Blumenau na década de 1990 e as duas primeiras décadas do século XXI, nos ajudou a compreender os motivos da falta de sequência de um movimento estudantil organizado na cidade. Adotamos a transcrição literal (*ipsis litteris*), e cada entrevista recebeu uma identificação alfanumérica, em que a primeira parte se refere ao número da entrevista, e a segunda parte representa o grupo ao qual pertence o entrevistado. Para exemplificar, o entrevistado 1, membro da educação profissional, foi identificado como E1EP, enquanto o entrevistado 12, membro do movimento estudantil, foi identificado como E12ME, e assim sucessivamente.

O questionário contou com as respostas de 40 estudantes, regularmente matriculados no 2º ou 3º ano do EMIEP, todos com idade igual ou superior a 15 anos de idade, sendo 31 estudantes do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A aplicação do questionário com estudantes e o desenvolvimento de entrevistas com trabalhadores da educação que atuam/atuaram no interior da instituição permitiram discutir a presença e os limites do protagonismo estudantil no espaço escolar, bem como identificar e compreender a

perspectiva dos “agentes e atores”(Castro, 2019, p. 37) da escola quanto às possibilidades desse protagonismo e quanto ao papel social da escola.

A manifestação do coletivo: um movimento em espiral

O atual momento histórico, determinado pela ideologia neoliberal, traz entre suas características o desacreditar em saídas coletivas organizadas através de representações da “classe-que-vive-do-trabalho”(Antunes, 2009, p. 101) e das representações estudantis. No caso do Brasil, o neoliberalismo significa, nas palavras de Chauí,

levar ao extremo nossa forma social, isto é, a polarização da sociedade entre a carência e o privilégio, a exclusão econômica e sociopolítica das camadas populares, e, sob os efeitos do desemprego, a desorganização e a despolitização da sociedade anteriormente organizada em movimentos sociais e populares, aumentando o bloqueio à construção da cidadania como criação e garantia de direitos (Chauí, 2000, p. 94-95).

Conforme esclarece Antunes (2020, p. 95), a classe trabalhadora é composta “da totalidade dos trabalhadores assalariados, em todas as suas distintas modalidades de inserção no mundo do trabalho, incluindo aqueles subempregados, na informalidade e desempregados”. A partir desse recorte, é pertinente considerar que o professor faz parte desse grupo, pois

[...] em uma visão mais ampla considera-se trabalhador aquele cuja atividade laboral está submetida à relação de compra e venda da força ou da capacidade de realizar determinada atividade por meio de remuneração, mediante um contrato de trabalho, o professor integra a classe trabalhadora (Moura, 2014, p. 33).

Também é apropriada a inclusão dos jovens nesse grupo, uma vez que muitos deles, condicionados pela estrutura social, necessitam antecipar sua inserção no mundo do trabalho, concomitantemente ao período adequado à conclusão da educação básica. Realidade essa expressa e aprofundada por meio do modelo dualista de educação e sua formação unilateral, baseada em relações sociais reificadas na sociedade. Cabe ressaltar, conforme observam Neves,

Moura e Sousa (2017), que, embora o termo dualismo educacional tenha surgido a partir da Revolução Industrial do século XVIII, é possível notar características dessa educação desde a Antiguidade. Presente até os dias atuais, esse modelo perdura ao perpetuar dois modelos de escola e oferecer uma formação específica para a “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2009, p. 101) e outra para os que possuem os meios de produção.

Por vezes, os intramuros da escola reduzem a capacidade de mobilização coletiva, tornando momentos de reflexão coletiva e planejamento em grupo cada vez mais raros. Quando nega ações efetivas para a transformação social, mantendo os objetivos das classes desfavorecidas apenas no âmbito dos discursos, a escola se configura como reprodutora das desigualdades sociais, submetendo-se aos desejos da classe dominante, materializada na “pedagogia da exclusão”(Saviani, 2021, p. 431). Essa crítica é observada também por Bourdieu (2015), no capítulo intitulado “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, no qual o autor afirma que

ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima (Bourdieu, 2015, p. 65).

Diante desses desafios,

[...] é fundamental que o professor se assuma como integrante da classe trabalhadora e, a partir desse referencial, estando munido da competência técnica em determinada área do conhecimento de forma relacional com as demais áreas, do saber ensinar e com o compromisso ético-político com a formação da classe trabalhadora, à qual ele tem a consciência de pertencer, poderá efetivamente atuar em uma perspectiva contra hegemônica (Moura, 2014, p. 33).

Já em relação aos estudantes, seja em busca da democracia, seja em mobilizações contra retrocessos conservadores, a pesquisa bibliográfica apontou o movimento estudantil presente nas lutas sociais do país desde a década de 1940, e suas ações foram cruciais em momentos de grandes transformações políticas e sociais,

demonstrando que os estudantes são atores sociais relevantes e que suas ações impactam diretamente na vida de toda a população.

A presença dos movimentos estudantis ocorre desde os primeiros anos da União Nacional dos Estudantes (UNE), que acompanharam a eclosão da Segunda Guerra Mundial, passando pelas manifestações em 1968, quando os estudantes reivindicavam ensino público e gratuito para todos, democratização do ensino superior e melhora na sua qualidade. Com o fim da ditadura civil-militar, o movimento estudantil voltou às ruas para defender suas bandeiras históricas e a consolidação da democracia no país, com destaque para a participação na campanha pelas “Diretas Já!”.

A partir da Nova República, o protagonismo estudantil transbordou os muros da escola, inserindo a cultura escolar como ferramenta de disputas de agendas caras à realidade nacional. Destaque para o movimento “caras-pintadas”, quando estudantes de todo o país foram às ruas em 1992, arrastando multidões pelo país após o presidente Fernando Collor de Mello se envolver em escândalos de corrupção. Na mesma década, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) colocou-se contra o projeto neoliberal que pôs em execução as privatizações em setores estratégicos do país, cujo projeto de mercantilização da educação privilegiou as instituições particulares de ensino em detrimento das universidades públicas, além do atrito constante com professores, funcionários e estudantes das universidades e escolas técnicas federais de todo o país.

Já nos anos de 2015 e 2016, em protesto contra o projeto do governo do estado de São Paulo que tinha por objetivo fechar dezenas de unidades escolares, os estudantes desencadearam o movimento de ocupação das escolas, que em pouco tempo se estendeu para vários locais do país.

Ao analisar a trajetória do movimento estudantil no cenário local, o trabalho demonstra a pertinência das lutas estudantis no cenário educacional contemporâneo. Segundo Moretti (1984), entre o final da década de 1950 e o início dos anos 1960, foram criadas diversas entidades secundaristas municipais e estaduais, fortalecendo o movimento estudantil e ampliando a capilaridade da UBES.

No ano de 1989, Blumenau foi afetada por uma grande greve geral protagonizada pelos estudantes e pelos trabalhadores blumenauenses. Sob o título “O cotidiano da greve têxtil”, o trabalho de Krzizanowski (2004) traz um importante registro a respeito.

No ano de 2012, os estudantes blumenauenses voltariam a assumir o protagonismo na luta contra o reajuste de 12,8% no valor da tarifa do transporte coletivo. Enquanto no ano de 2013, o protesto foi contra o processo de (re)enturmação, anunciado pelo governo estadual de Santa Catarina. Destacamos, ainda, o movimento em 2019, quando estudantes em Blumenau se manifestaram contra as mudanças efetuadas pelo governo federal na educação pública e a Reforma da Previdência.

Esses dados confirmam a busca do protagonismo juvenil dos estudantes e a sua intervenção na sociedade como cidadãos de direitos e deveres, investindo contra práticas que objetivam limitar a capacidade de mobilização coletiva e despertar dúvidas sobre os princípios da escola pública.

Duas escolas

Por considerarmos a escola um espaço coletivo, aberto ao diálogo, à divergência e à construção coletiva de culturas democráticas, reconhecemos nela a capacidade de contribuir para o envolvimento dos estudantes no processo de construção social e seu engajamento em pautas coletivas, sem desconsiderar as experiências que eles trazem consigo ao adentrarem o ambiente escolar. Afinal, conforme observa Freire,

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que despreza (Freire, 2013, p. 88).

Ou seja, uma perspectiva voltada para a formação humana e social, que considere o envolvimento de todos os seus personagens em uma atitude comprometida e solidária, constituindo-se espaço para a criação e a afirmação de direitos, e não como prestadora de serviços.

No entanto, conforme observa Pacheco (2015, p. 6), “[...] o ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico

fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea”. Segundo Frigotto (2001, p. 72), “as reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva, abortam as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões”.

Silva (2005, p. 258, grifo do autor), ao analisar as pretensões apresentadas no “Consenso de Washington”, de 1989, e a educação no Brasil constata que “a proposta desses *homens de negócio* é tornar a educação um serviço comercial subordinado às leis do mercado internacional”. Chauí (2001, p. 177) chama a atenção ao fato de que, “ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado”. Saviani (2021, p. 428) identifica o processo de privatização na educação sob interferência das leis do mercado e observa que “nesse novo contexto [...] passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum”.

Considerando que a formação que orientou a perspectiva teórica deste estudo não é aquela que busca a formação apenas para a empregabilidade, mas, sim, para o desenvolvimento integral do ser humano nos mais variados aspectos, identifica-se a possibilidade de a escola superar a concepção reducionista e dualista que atribui uma formação específica para a classe que vive do trabalho e outra para os que possuem os meios de produção, atuando como espaço de formação de sujeitos críticos e que compreenda o trabalho como princípio educativo. O trabalho é atividade ontológica do homem, diferencia-nos dos demais animais e é indissociável do debate escolar. No entanto, não é o trabalho histórico a atividade ontológica que, na forma capitalista, se revela nas formas de emprego ou trabalho precário submetidas ao mercado a que nos referimos, e sim, à criação de valor de uso, cujo sentido é a vida e a felicidade humana, avesso ao valor de troca do capital (Frigotto, 2001).

Desta forma, a partir da consciência de “que a escola é um local de disputa, e a classe trabalhadora tem interesse na quantidade ou na qualidade do saber que se pode veicular através dela” (Frigotto, 2010, p. 183), o compromisso é com “a formação de

sujeitos emancipados e autônomos e, portanto, de trabalhadores que também possam ser dirigentes” (Moura, 2014, p. 33).

Nesse sentido, é mister registrar a presença nas entrevistas, de referências ao termo “falta de estrutura”, acusando a ausência ou insuficiência de estrutura física, material ou financeira como justificativa para o processo de privatização. Ao analisar o discurso neoliberal que atribui ao Estado todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país, Chauí (2001, p. 181) afirma que “[...] a educação não é vista como um direito de todos”, e “[...] a cidadania, reduzida ao pagamento de impostos e mensalidade, e o assistencialismo, como compaixão pelos deserdados, destroem qualquer possibilidade democrática de justiça”. Refletindo sobre o não cidadão, Santos (2020, p. 25) afirma que “[...] em lugar do cidadão, formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário”. Segundo o autor,

Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna (Santos, 2020, p. 61).

Durante as entrevistas com o grupo da educação profissional, a categoria “privatização” foi mencionada frequentemente, com citações do tipo:

E1EP

Estado era muito moroso, demorava muito.

E2EP

[...] esperar as verbas do Estado, às vezes vem de um ano para o outro, tudo é licitação.

E3EP

[...] as verbas que vêm do governo para uma escola técnica são muito pouca.

Esse movimento contribui para reduzir o cidadão em consumidor, desconsiderando que “somente a ideia de igualdade de condições (e não a propalada igualdade mercantil das oportunidades) sustenta a ideia de criação e conservação dos direitos e estabelece o vínculo profundo entre democracia e justiça social” (Chauí, 2001, p. 182).

Em 1996, a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996) abdica de uma escolarização mais integral de natureza científico-tecnológica, conforme prevista na Constituição, em prol da privatização, da focalização, da descentralização dos encargos e da participação na execução. Foi desperdiçada a chance de assegurar avanços significativos em relação à LDB de 1961, a qual manteve o dualismo nas escolas, com o ensino médio tecnológico formando para o trabalho complexo, enquanto o ensino técnico-profissional atendia ao proletariado, formando para os quadros inferiores. Com relação à educação profissional, o dualismo permaneceu por meio do Decreto nº 2.208/1997, até sua revogação por meio do Decreto nº 5.154/2004, restabelecendo a possibilidade da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, ainda que as expectativas com relação ao governo Lula e ao Decreto nº 5.154/2004 tenham sido muito mais ambiciosas.

Como resultado, o Ensino Profissional, em grande parte, continua a serviço da formação para o mercado de trabalho. Ao descrever as limitações do ensino médio integrado e da educação profissional, Ramos observa que

[...] em nenhuma dessas perspectivas o projeto de formação esteve centrado na pessoa humana. Um outro projeto de sociedade exige recolocar o foco do projeto educacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitem compreender e transformar a realidade em que vivem (Ramos, 2012, p. 113).

Enquanto instituição vinculada ao projeto neoliberal, apresenta-se uma escola que ignora a importância das relações sociais e materiais em detrimento de uma prática individualista, internalizando o conceito à dimensão alienadora do trabalho voltado para o mercado, em que o indivíduo vende sua “força” de trabalho conforme as determinações da sociedade, sob a ótica da empregabilidade. Esse processo opera com o “objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2021, p. 437).

Como resultado, a precoce inserção do jovem no mercado de trabalho constitui-se um dos grandes desafios contemporâneos da educação. Enquanto os agentes transformam direitos em serviços privados, muitos jovens que não podem se dar “ao luxo” do desemprego são obrigados a inserir-se no mercado informal, o que, em

muitos casos, resulta na suspensão dos estudos. Esse fato amplia o problema, pois, conforme assevera Simões,

Por um lado, a escola é parte do aparelho do Estado, contribuindo para a reprodução da estrutura de classes por meio da distribuição de jovens pelas variadas funções da força de trabalho com base em suas qualificações educacionais e a reprodução das relações por meio da transmissão ideológica dos valores dominantes. Por outro, a escola é utilizada como estratégia das pessoas em superar as suas condições socioeconômicas mais precárias de vida, como também a aquisição do conhecimento e busca de formação (Simões, 2010, p. 110).

Ademais, Simões (2010, p. 98) destaca que “[...] na atualidade brasileira, a negação da escolarização não significa somente a exclusão do acesso dos jovens à escola, mas uma exclusão que, no seu interior, promove a perda da função social da escola de promover a formação dos seus educandos”. Vejamos a auto-organização dos estudantes: resultado do processo histórico, fruto da luta e da organização de várias gerações, a liberdade de formar o coletivo dos estudantes com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais; embora assegurada na Lei Federal nº 7.398/1985, sua prática depende do compromisso da escola com a formação integral, a autonomia e o exercício da cidadania.

No questionário aplicado aos estudantes, três questões tiveram como objetivo abordar o conhecimento deles sobre o grêmio estudantil (GE) e as leis que lhes garantem o direito de se organizar, exigir e, sempre que necessário, lutar por seus direitos. Ao serem questionados sobre o que é o GE, ainda que 97,5% dos estudantes tenham afirmado que já ouviram falar nele, apenas 52,5% dos participantes responderam saber o que ele é. Quando questionados sobre as leis que tratam do direito de organização dos estudantes, somente 10% declararam conhecê-las, demonstrando uma ausência que projeta no jovem o papel de mero espectador ou ator, no que tange às determinantes que constituem a cultura escolar. Ao serem perguntados sobre a existência de uma política de fortalecimento do GE no interior da instituição, 72,5% dos estudantes desconhecem qualquer política de fortalecimento (no entanto, há uma certa contradição neste aspecto, pois, no mesmo questionário, eles afirmam que a escola possibilita – ainda que não de

forma constante – o diálogo, a construção coletiva e os espaços de trabalho em grupo).

Enquanto os questionários retratam o momento presente, as entrevistas resgataram a realidade de períodos pretéritos. Elas demonstraram a importância de garantir a liberdade de expressão dos estudantes, como no relato a seguir:

E12ME

[...] se não tem, acho que é emergente, é para ontem a organização do GE, a reorganização da União Blumenauense dos Estudantes (UBE), para que consiga manter os estudantes organizados, como qualquer outra classe, eles precisam ter seus espaços para a discussão.

Nas entrevistas com esse grupo, ficaram evidentes também as dificuldades para assegurar aos estudantes o direito de se organizar:

E10ME

[...] os grêmios que eu pelo menos assim, por mais do nosso esforço, em levar, em fazer essa comunicação [...] não tinha os trabalhos, eles tinham uma dificuldade muito grande em ter uma continuidade.

E1EP

O Grêmio fazia mais as sociais, ele não era assim tão atuante como deveria ser um grêmio.

E12ME

A gente lida muito com as direções das instituições de ensino, então depende muito da linha de cada instituição. Quando a gente vai ao município lidar com a rede municipal, depende muito da rede, do direcionamento que essa rede tem.

[...]

Algumas escolas, as direções não nos recebiam, não queriam que a gente passasse em sala.

[...]

Então a gente tinha muita parceria por parte de alguns professores e dos estudantes, e alguns empecilhos também por parte de algumas direções.

E9ME

[...] durante vários anos nós tivemos tentativas de fazer reuniões, de ter representantes de diferentes escolas de Blumenau e essas reuniões elas eram, aconteciam, ou em alguns sindicatos que nos cediam uma sala, ou então no salão porta aberta.

E2EP

Na minha época que eu era aluno não, não tinha Grêmio [...]. Mas, depois a gente até (agora eu estou falando como professor), a gente tentou montar um Grêmio algumas vezes, mas, ele se dissipou todas as vezes, não foi para frente.

Aqui cabe ressaltar que as dificuldades não eram restritas ao GE, mas também a outros movimentos estudantis:

E7ME

durante vários anos nós tivemos tentativas de fazer reuniões, de ter representantes de diferentes escolas de Blumenau e essas reuniões elas eram, aconteciam ou em alguns sindicatos que nos cediam uma sala, ou então no salão porta aberta. E a nossa tentativa era sempre ter uma representatividade para fazer a reativação da UBE.

E8ME

através de relatos que a gente teve através de acesso a pessoas que tinham feito parte do movimento na nossa cidade há gerações. Assim, as vezes que a gente descobria num golpe de sorte praticamente, por não haver justamente essa continuidade.

[...]

o envolvimento das comunidades, ela também acontece de uma forma bem pontual, assim, se a gente for pegar associação de moradores, esses movimentos comunitários, são bem pontuais e onde acontece eles são muito importantes para a vida da comunidade.

[...]

pelas nossas próprias dificuldades, a gente não conseguiu, e não conseguimos isso nem dentro da própria UBE. Mas isso eu observava nas gestões anteriores também, porque a gente refunda a UBE, mas num hiato relativamente longo assim, que a entidade não estava funcionando. E anteriormente a minha gestão, foi da mesma forma praticamente, então isso era um problema bem constante assim, de a gente não conseguir dar essa continuidade no trabalho, justamente esse problema de não ter, não conseguir implementar uma cultura de movimento estudantil, de participação.

E9ME

na década de 90, nós começamos a tentar construir a UBE com esses Grêmios que estavam formados. Isso ali a partir de 92, mas foi somente mesmo lá em 95 que a gente conseguiu

com alguns membros aqui da diretoria, fazer o Congresso de Reconstrução da UBE.

[...]

nós tivemos uma participação ativa na questão nacional, até na questão internacional. [...] Reconstruímos depois a União Catarinense dos Estudantes Secundaristas (UCES), chegou uma época que a UCES, que era União Catarinense, ela tinha atuação em 84 municípios de forma orgânica, seja através de outras Uniões Municipais ou onde não existia Uniões Municipais, em grêmios atuantes e sempre buscando preservar a memória dos que vieram antes.

E10ME

a UBE ela estava desativada durante os anos de 2017, 2018.

[...] Então a gente nesse momento, a nossa relação era essa, tentar reconstruir o movimento estudantil na sua instituição no estado, que é a UCES. A gente reconstruiu em 2018, e aí em Blumenau a gente organizou as escolas para conseguir fundar a UBE.

Essa limitação em relação à autonomia e à criatividade dos estudantes através de um direcionamento “externo” das ações das agremiações transborda a realidade local e está presente também em outros estudos. Como exemplo, podemos citar alguns trabalhos, como os de Oliveira, Luiz e Silva (2022), Zambon e Santos (2019) e Barbeiro, Salvador e Mezzaroba (2019).

Escola: espaço de debate (?)

O acesso das classes populares à escola provoca o embate das práticas sociais e exige desse espaço a administração de condicionamentos, os quais, apesar de se originarem fora da escola, afetam o seu cotidiano. No universo intramuros, a situação dos excluídos do interior (Bourdieu, 2015), a partir do acesso ao jogo escolar, exige que, “nessa realidade, o estudante, ao adentrar os muros escolares, deve investir-se da condição de aluno e todas as suas vivências extraescolares são, geralmente, desconsideradas” (Silva, 2015, p. 55). Muitas vezes incompatível com o sistema escolar tradicional, a chegada desses novos estudantes fica reduzida à “inclusão excludente” (Kuenzer, 2005, p. 92).

Ainda que a escola atue como instituição reprodutora do bloco histórico que opera o poder por meio do domínio do aparelho de Estado, é inegável a possibilidade de ela se apresentar como espaço

para a contradição, as disputas de ideias e a transformação social. No entanto, a insipiência colabora para a ausência de questionamentos sobre o desacreditar em saídas coletivas, alimentando nossa atual organização social que situa o trabalho no campo avesso ao da liberdade.

Ao acolher as questões de interesse dos estudantes nos espaços e debates que produzem a agenda da escola, ela tem a “possibilidade de capacitar e encorajar seus estudantes a exercerem sua cidadania na construção de uma sociedade mais justa e solidária, rompendo com a dicotomia verticalizada professor versus aluno” (Castro; Plácido; Wosniak, 2022, p. 135).

Ao resgatar a escola como “espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (Veiga, 2005, p. 9), tão importante quanto os espaços/órgãos institucionalizados são as atividades “informais”. De acordo com Zabala (2014), trata-se de atividades gerais que ocorrem no exterior ou estão dirigidas para o exterior e que demonstram o compromisso social da escola e respondem a certas finalidades educacionais vinculadas a valores, como a solidariedade, o respeito, o compromisso, entre outros. Destacamos as festas ou atividades culturais, as visitas a campos de trabalho, a coleta e reciclagem de papel, o oferecimento das instalações escolares para a comunidade etc. Afinal, uma nova concepção de escola, logo de sociedade, “[...] só será possível numa sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos” (Kuenzer, 2000, p. 26-27). Como observa Bourdieu,

a maior parte das obras humanas que temos o hábito de considerar como universais – o direito, a ciência, a arte [...] – são indissociáveis do ponto de vista escolástico e das condições econômicas e sociais que as tornaram possíveis e que não tem nada de universal (Bourdieu, 2011, p. 209).

Nas palavras de Paro (2003, p. 27), “[...] a democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população a seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses [...]”. Para Lima,

a construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe

a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em construção (Lima, 2013, p. 38).

Assim sendo, a partir da compreensão do metabolismo social na atualidade, os estudantes podem intervir na sociedade como cidadãos de direitos e deveres.

Apoiados nas pesquisas bibliográficas, em documentos da instituição pesquisada e nas informações que se apresentaram a partir das entrevistas, que confirmaram as constantes interrupções do movimento estudantil no cenário local, formulamos o questionário aplicado aos estudantes do EMIEP. Considerando o objetivo deste estudo, interessa saber o quanto os estudantes se sentem ouvidos no ambiente escolar. O questionário trouxe os seguintes dados:

- Na opinião de 90%, os estudantes participam da construção do Projeto Político Pedagógico.
- Sobre o Conselho de Classe, de acordo com 45%, a participação dos estudantes ocorre no pré-conselho (momento específico que o antecede). Outros 22,5% responderam que a participação ocorre através dos representantes de turma.
- A respeito do Conselho Deliberativo Escolar, 62,5% afirmam que os representantes de turma se fazem presentes nas reuniões. Para 7,5%, quem participa é o GE, enquanto para os outros 30%, não há a participação dos estudantes.

A última pergunta do questionário buscou instigar os estudantes a refletirem sobre a escola enquanto espaço democrático. Ao sublinhar a importância das relações sociais, seja na escala local ou global, como insumos para melhor compreender o mundo, faz-se mister identificar que “os diferentes modos de se vincularem os fazem diferentes e os possibilitam assim a contribuírem, a seu modo, na complexa construção do todo social e de sua própria existência” (Freire, 2013, p. 21-22). Para o desenvolvimento do processo de autonomia, é necessário proporcionar as condições de decisão. De acordo com Lima, isso se dá, no caso dos alunos,

[...] criando condições para sua participação na vida institucional e cultural das escolas, num clima de diálogo, dignidade e respeito, incentivando e apoiando a sua atividade associativa e de intervenção estudantil, partilhando com eles responsabilidades (eticamente e pedagogicamente compatíveis) na governação democrática das escolas (Lima, 2013, p. 92).

Ao questionar os estudantes sobre o que caracteriza a escola como espaço democrático, apenas 65% dos participantes se disponibilizaram a respondê-la, índice que cai para 55% se considerarmos os que responderam “não saber”.

Quadro 1 – Para você, o que caracteriza a escola como espaço democrático?

A escola como espaço democrático	Participantes
Existência de espaço para debate	7
A prática do voto	3
Espaço onde os estudantes são ouvidos	7
Participação dos estudantes nas decisões	5
Responderam “não sabe”	4

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Ao analisar a relação contraditória das práticas e dos discursos que permeiam a participação dos estudantes nos espaços de decisão, Wosniak e Castro observam:

Se a opção da escola é a formação integral do sujeito e um dos objetivos é a educação nos valores democráticos, então esse espaço precisa abraçar essa proposta de forma a acolher os atores que compõem a comunidade escolar e por meio de suas experiências cotidianas produzem a cultura escolar (Wosniak; Castro, 2024, p. 6).

Para além do quadro anterior, tanto os questionários quanto as entrevistas reforçam a necessidade de estimular e problematizar o protagonismo estudantil, despertar novos olhares e pensar nas possibilidades de transformação social, reconhecendo os estudantes enquanto sujeitos do presente.

Considerações

A partir da compreensão da escola enquanto espaço da diversidade, da contradição, das disputas de ideias e da transformação social, o estudo reconhece o estudante como sujeito social dotado de autonomia. No entanto, sua participação ainda encontra alguma resistência, resultando em prolongada ausência na instituição, tal qual a falta de prossecução do movimento estudantil local.

A ausência de conexão entre professores e estudantes ficou expressa nas entrevistas, quando os docentes acusam a ausência ou insuficiência de estrutura física, material ou financeira como justificativa para defender o processo de privatização na educação.

Desta forma, reafirmamos a necessidade de o coletivo que compõe a escola assumir-se como conjunto da classe trabalhadora. Ao passo que o acesso à escola pública pela classe trabalhadora foi fundamental para a diversificação sociocultural da escola, é preciso ter consciência de que uma sociedade democrática se desenvolve e se fortalece politicamente ao buscar a solução de seus problemas (injustiça social, desemprego, corrupção etc.) por meio da ação coletiva de seus cidadãos.

É preciso incentivar a auto-organização dos estudantes, garantida na Lei Federal nº 7.398/1985, permitindo a liberdade de formar o coletivo dos estudantes com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. Ao estimular a autonomia do GE, atividades como festivais esportivos, produção de jornal, concursos literários, rádios-livres e apresentações teatrais tendem a permear o ambiente escolar.

A participação coletiva nos espaços de debate e decisões da escola constitui-se um importante meio capaz de ressignificar a escola. Considerando sua inserção em um contexto sociopolítico, viabilizar palestras, promover assembleias e organizar debates com candidatos a cargos públicos são algumas das possibilidades para estimular e desenvolver atuações política e cidadã, assim como o contato com outros grêmios estudantis e movimentos sociais. Deste modo, os espaços do movimento estudantil configuram importantes ambientes de socialização e ampliam a vivência escolar, permitindo criar vínculos e um sentimento de pertencimento e cidadania que vão além das salas de aulas.

Se o acesso das classes populares é uma conquista que merece ser celebrada, a permanência desses estudantes e a conclusão

das etapas escolares ainda constituem desafios a serem superados. Na busca por um novo momento, identificar nos jovens um sujeito que tem a compreensão das relações materiais que operam interesses contraditórios na sociedade é fundamental, pois, desta forma, será possível intervir positivamente no contexto social em que vive. Destarte, é fundamental que a escola esteja configurada para a existência do grêmio estudantil, respeitando a legitimidade, as pautas, e assegurando a existência e a permanência dessa representação, que é uma das expressões de uma sociedade democrática.

Para isto, faz-se necessário romper com a atual orientação pedagógica no contexto brasileiro, em que a escola é responsabilizada pelo emprego, pela ascensão social e pela ascensão financeira, por uma educação que propicie, além das “qualificações” técnicas, uma ampla formação geral.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialidade taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.

BARBEIRO, Felipe de Souza; SALVADOR, Isadora Nicastro; MEZZAROBIA, Solange Maria Beggiano. Grêmio estudantil: a escola como enriquecedora na formação de adolescentes políticos. *Revista Amazônica*, ano 12, v. 24, n. 2, p. 655-672, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7885348>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 7.398, de 20 de novembro de 1985*. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

CASTRO, Cloves Alexandre. de. *Cursinhos alternativos e populares: geografia das lutas*. Curitiba: Appris, 2019.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradição*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 129-148.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan.-jun. 2001.

KRZIZANOWSKI, Moacir. O cotidiano da greve têxtil. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, Tomo XLV, n. 5/6, p. 45-68, maio/jun. 2004.

KUENZER, Acácia Zenaida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zenaida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LIMA, Licínio. *Organização escolar e democracia radical*: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. Cultura escolar e imaginário. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). *A cultura escolar em debate*: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 141-155.

MORETTI, Serenito. *Movimento estudantil em Santa Catarina*. Florianópolis: Clube do Livro UDESC, 1984.

MOURA, Dante Henrique. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NEVES, Adriel Gonçalves Souza das; MOURA, Bruno Borges; SOUSA, Wanildo Figueiredo de. Educação falaciosa: uma análise crítica ao dualismo educacional desde a antiguidade até a contemporaneidade. *Revista Tempo Amazônico*, v. 4, n. 2, p. 123-149, jan.jun. 2017.

OLIVEIRA, Ricardo Gavioli de; LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Camila Perez. da. Participação e protagonismo juvenil na perspectiva dos Grêmios Estudantis. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1415-1431, jul.-set. 2022.

PACHECO, Eliezer. *Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais*: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores*: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; CASTRO, Cloves Alexandre de. LEME: Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina. *Estrabão*, Blumenau, v. 2, p. 12-22, out. 2021. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/6>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RAMOS, Marise. Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 1., 2008, Natal. *Anais [...]*. Natal: Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2008.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradição*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Maria Abádia da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. *Linhas críticas*, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul.-dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251/2937>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline *et al.* (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafio, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UBES - UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. *Memórias*. 2021. Disponível em: <http://www.ubes.org.br/memoria/historia/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

UNE - UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. *Memória*. 2021. Disponível em: <https://www.une.org.br/memoria/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 6-34.

WOSNIAK, Vanderlei; CASTRO, Cloves Alexandre de. A participação dos espaços de decisão: o Grêmio Estudantil como travessia para uma outra relação dialógica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 24, p. 1-14, 2024.

WOSNIAK, Vanderlei; CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. Protagonismo estudantil: a participação dos estudantes nos espaços de debate. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, v. 12, n. 2, p. 129-147, 2022.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZAMBON, Gabriel Franco de Oliveira; SANTOS, Leonardo Bis dos. O funcionamento dos grêmios estudantis e a gestão democrática das escolas: possíveis relações. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 12, n. 3, p. 38-55, 2019.

Submetido em: 04 de fevereiro de 2025
Aceito em: 23 de outubro de 2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.